

La política lingüística educativa en Colombia: análisis de la literatura académica sobre el Plan Nacional de Bilingüismo

José Gabriel Bastidas Muñoz

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Humanidades. Sevilla. España

jgbm.a@outlook.com

Juan Jiménez-Salcedo

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Humanidades. Sevilla, España

jimsal@upo.es

Language education policy in Colombia: analysis of the academic literature on National Bilingualism Program

Fecha de recepción: 22.03.2021 / Fecha de aceptación: 11.06.2021

Tonos Digital, 41, 2021 (II)

RESUMEN:

Desde 2005, en Colombia se han formulado políticas lingüísticas educativas de promoción de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en instituciones públicas. En este artículo se analiza de qué manera la literatura académica se ha pronunciado sobre esa planificación y política lingüística educativa, conocida como Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), desde 2005 hasta 2020. Basada en un paradigma sociocrítico de naturaleza cualitativa, la investigación se llevó a cabo mediante el análisis de contenido de un total de 249 datos extraídos de un corpus de literatura científica. Gracias a esa técnica, se generaron 5 categorías y 17 subcategorías en torno a las cuales se articuló el análisis. Los datos se dividieron en 153 críticas, 26 reconocimientos y 70 propuestas, lo cual indica que las críticas a la planificación han sido casi seis veces más numerosas que los reconocimientos. Debido a su papel más relevante, en este artículo solo se expondrán los resultados relativos a las críticas, entre las que cabe destacar el papel excesivo concedido al aprendizaje del inglés,

la confusión entre *bilingüismo* y *aprendizaje del inglés*, la exclusión de las lenguas étnicas de los objetivos del programa, la falta de consulta a la comunidad académica colombiana, la orientación economicista de las políticas, la adopción de instrumentos no adaptados al contexto del país y el incumplimiento de las metas. En la discusión y la conclusión del artículo, se sintetizan los puntos positivos y las propuestas de mejora.

Palabras clave: Colombia; política lingüística educativa; Programa Nacional de Bilingüismo; aprendizaje del inglés; educación bilingüe.

ABSTRACT:

Since 2005, language education policies have been designed to promote the teaching of English as a foreign language in Colombian public schools. This article analyzes how the academic literature has reacted towards such language education planning and policy known as the National Bilingualism Program (NBP), from 2005 to 2020. Based on a socio-critical paradigm of a qualitative nature, the research was carried out by analyzing the content of a total of 249 data extracted from a corpus of scientific literature. Thanks to this technique, 5 categories and 17 subcategories were generated around which the analysis was articulated. The data were divided into 153 critiques, 26 acknowledgments and 70 proposals, which indicates that critiques of the policy planning have been almost six times the acknowledgments made. Due to its more relevant role, this article will only present the results related to critiques, among which it is worth highlighting the excessive role given to English learning, the confusion between bilingualism and English learning, the exclusion of ethnic languages from the objectives of the program, the lack of consultation with the Colombian academic community, the economic orientation of the policies, the adoption of instruments not adapted to the context of the country and the non-fulfillment of the goals. In the discussion and conclusion of the article, the positive aspects and proposals for improvement are synthesized.

Keywords: Colombia; language education policy; National Bilingualism Program; English learning; bilingual education.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

En Colombia se han diseñado políticas lingüísticas educativas relacionadas con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en instituciones públicas de todo el sistema nacional desde 2005. Concretamente, estas políticas se han traducido en el desarrollo del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB-2005) en 2005, Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) en 2010, Programa Nacional de Inglés: *Colombia Very Well!* (PNI-CVW) en 2014, Colombia Bilingüe (CB) en 2015 y Programa Nacional de Bilingüismo (PNB-2018) en 2018. La planificación de los programas presentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha sido objeto de análisis por parte de la comunidad académica, especialmente desde el campo lingüístico y educativo. El conjunto de actuaciones recientes de política lingüística educativa en Colombia se conoce como Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) y abarca las acciones desarrolladas desde 2005 hasta la actualidad.

2. OBJETIVOS Y MÉTODOS

En el presente artículo se analiza el estado de las publicaciones académicas que se han pronunciado sobre el PNB desde 2005 hasta 2020. La investigación se basa en el paradigma sociocrítico (Alvarado & García, 2008) desarrollado a partir de un enfoque cualitativo. El análisis de los datos se ha efectuado mediante un proceso inductivo con el fin de establecer cuál es el estado actual de la literatura especializada sobre el tema (Matas Terrón, 2011).

Como técnica de recolección de datos se ha realizado una revisión documental de literatura de evaluación sobre el PNB (Jiménez Becerra, 2004, p. 34). En primera instancia, se buscaron estudios sobre el estado de la cuestión que recopilaran los trabajos más relevantes y, posteriormente, se realizó una búsqueda exhaustiva, con diferentes palabras clave, tanto en español como en inglés. Después de descartar aquellas publicaciones que no correspondían a los objetivos del estudio, se obtuvo un corpus de 56 referencias.

Como técnica de estudio de la información recopilada se realizó un análisis de contenido, técnica adecuada para esta investigación ya que permite desarrollar una serie de categorías con el fin de encontrar concordancias y discrepancias dentro del corpus (Krippendorff, 2004, p.18). Las ideas extraídas se catalogaron como *críticas, reconocimientos o propuestas* hacia las políticas lingüísticas. Posteriormente, se crearon 5 categorías y 17 subcategorías sobre los cuales se desarrolló el análisis.

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías formuladas y utilizadas. Como información adicional, se presenta el número de críticas (C), reconocimientos (R) y propuestas (P) para cada sección.

Categorías	Subcategorías	C	R	P
<i>El papel de las lenguas</i> C = 38 R = 7 P = 13	El inglés (británico) es hegemonizado sobre otras lenguas y dialectos	19	4	7
	El español o las lenguas étnicas como L1 no son parte del programa bilingüe	4	1	3
	El programa bilingüe no vela por el multilingüismo ni la multiculturalidad	15	2	3
<i>El proceso enseñanza-aprendizaje</i> C = 12 R = 2 P = 10	Los resultados de los exámenes de inglés son la mayor preocupación	4	0	0
	Se insta una estandarización del inglés y de su enseñanza	7	1	3
	El modelo de enseñanza no es claro o es inadecuado	1	1	7
<i>La relevancia del contexto colombiano</i> C = 24 R = 9 P = 9	Se adoptan estándares e instrumentos de evaluación extranjeros	11	6	5
	Se desconoce el contexto educativo y sus necesidades	7	1	3
	Se desconoce el contexto socioeconómico de docentes, familias y estudiantes	6	2	1
<i>La planificación del programa</i> C = 56	Se hace mal uso del término <i>bilingüismo</i>	12	2	6
	La experiencia y participación de docentes y académicos locales es	18	0	10

<i>R = 4</i> <i>P = 34</i>	infravalorada			
	El desarrollo económico es prioridad en la política educativa	18	0	6
	Las estrategias del programa no son apropiadas para cumplir sus metas	8	2	12
<i>La implementación del programa</i> <i>C = 23</i> <i>R = 4</i> <i>P = 4</i>	No se perciben resultados significativos con la implementación del programa	10	3	3
	Las acciones ejecutadas son cuestionables	4	1	0
	No hay un sistema fiable de evaluación del programa	3	0	1
	Se percibe un fin lucrativo a favor de instituciones bi/internacionales	6	0	0

TABLA 1. Pronunciamientos sobre el PNB: categorías y subcategorías

Para la identificación de los pronunciamientos de cada documento se buscó aquellos que reflejaban la opinión fundamentada del autor y que no eran ideas replicadas de otros autores. Además, para cada referencia se evitó contabilizar más de una crítica, reconocimiento o propuesta por subcategoría (por ejemplo, una sola crítica, reconocimiento y propuesta del autor X para la subcategoría de "Se percibe un fin lucrativo en favor de instituciones bi/internacionales"), a menos que se esté refiriendo a más de un programa (por ejemplo, se contabilizan dos críticas al uso de la palabra *bilingüismo*, una para el PNB-2005 y otra para el CB).

3. RESULTADOS

Se han procesado 249 datos subdivididos en 153 críticas, 26 reconocimientos y 70 propuestas al PNB, lo cual indica que las críticas fueron casi seis veces más que los reconocimientos a las decisiones de planificación y que muchos autores no fueron igualmente propositivos, pues las propuestas equivalen a menos de la mitad de las críticas. Estos datos se organizan en 5 categorías y 17 subcategorías.

En la siguiente gráfica se pueden observar las tendencias de las críticas, los reconocimientos y las propuestas en cada una de las subcategorías.



FIGURA 2. Tendencias de los pronunciamientos sobre el PNB

Como se observa, las críticas más frecuentes son las referentes a la superioridad de la lengua inglesa frente a las demás lenguas que parece promover el PNB (“Inglés hegemónico”). De esta subcategoría se debe tener en cuenta que se desprenden otras, como la afectación directa que tiene sobre el multilingüismo en Colombia (“Multiling./Multicultur.”) o su cercanía con la subcategoría de la mala utilización del término *bilingüismo* (“Mal uso de *bilingüismo*”). Por otra parte, se critica fuertemente la exclusión de la comunidad académica del programa o, al menos, el protagonismo del British Council en todo el proceso (“Comunidad académica”) y, con esa misma intensidad, la prioridad concedida a la economía en políticas educativas o, más bien, la instrumentalización de la enseñanza del inglés (“Desarrollo económico”). En menor medida, se critica la “Adopción [del] MCER” y el incumplimiento de las metas (“No se perciben resultados”).

Aunque son casi doblados en críticas, los reconocimientos más frecuentes se dan para la “Adopción [del] MCER”, hecho que demuestra un

intenso debate enriquecido por ambas partes. También se reconoce el papel del inglés, no como hegemónico, sino como fundamental debido a su relevancia en el mundo globalizado (“Inglés hegemónico”). En menor medida, se reconocen los esfuerzos del gobierno por compensar el incumplimiento de sus metas (“No se perciben resultados”).

La subcategoría con más propuestas fue la de “Estrategias inapropiadas”. También se hacen varias propuestas frente a la infravaloración de la “Comunidad académica”, lo que refleja el deseo de los autores por llegar a puntos de encuentro. Finalmente, es interesante ver que casi no hay críticas ni reconocimientos en la subcategoría de “Modelo de enseñanza” del PNB, pero sí se hacen varias propuestas. Esto puede significar que no era un tema negativo en la discusión o no era visible en las políticas. En este sentido, los autores, en lugar de hacer una crítica sobre su ausencia o escasa explicación, aprovechan para proponer desde su experiencia y conocimiento.

En la siguiente gráfica se puede observar el número de publicaciones que incluyeron críticas, reconocimientos o propuestas al PNB en cada año desde 2005:



FIGURA 2. Publicaciones académicas con pronunciamientos sobre el PNB por año

El PNB se anunció en 2005 y expidió su primer documento oficial en 2006. Por ello, desde 2007 las publicaciones se intensificaron, con 19 referencias entre 2007 y 2009. En 2010 y 2011 se publicaron menos documentos, probablemente porque los pronunciamientos más relevantes

se hicieron en años previos y porque el gobierno no les daba una respuesta positiva. Sin embargo, 2012 fue el año con más publicaciones y esto puede deberse a dos factores: el primero es que el PNB-2005 había culminado sin haber cumplido sus metas, el segundo es que en dicho año se expuso el nuevo PFDCE (2010-2014), pero no se expidieron documentos oficiales, hecho que generó incertidumbre durante todo el programa.

Entre 2015 y 2016 se publicaron algunos trabajos en reacción a las nuevas transiciones del PNB —el PNI-CVW (2014) y CB (2015)—, pero, en general, la discusión crítica sufrió un declive debido a que, por un lado, los cambios de gobierno generaban promesas en la comunidad educativa y que, poco a poco, se anunciaban nuevos programas y acciones que involucraban sobre todo a profesores y colegios de zonas urbanas. Esto ocasionó otras posturas críticas sobre el contexto educativo de las zonas rurales y vulnerables y la invisibilización de las lenguas minoritarias. Por otro lado, algunos pronunciamientos fueron debilitándose (por ejemplo, la infravaloración de la participación de la comunidad académica). Finalmente, en 2020 hubo un leve aumento de publicaciones, pero eso no significó que hubiera nuevas críticas. De hecho, el actual PNB-2018 no ha recibido, que se sepa, pronunciamientos positivos o negativos desde la academia.

A continuación, se exponen los resultados específicos de cada categoría. Por cuestiones de espacio, solo se expondrán los resultados específicos relativos a las críticas, por ser la categoría con más peso en el corpus. Los reconocimientos y propuestas se retomarán de manera sintética en la discusión de resultados.

3.1 El papel de las lenguas

El inglés (británico) es hegemonizado sobre otras lenguas y dialectos

Al anunciarse el programa bilingüe nacional y ver que, en la práctica, el foco principal y único era el inglés, surgieron varios pronunciamientos, entre los cuales están el que es inadecuado que el PNB dé a entender que, en Colombia, ser bilingüe equivale a hablar inglés (Guerrero, 2008), pues se está desconociendo la realidad multilingüe del país (Galindo & Moreno, 2008). Al mismo tiempo, se alimenta una doble percepción que ahonda en la desigualdad y la exclusión: una percepción positiva del bilingüismo

español-inglés frente a una negativa del bilingüismo español-lenguas étnicas (De Mejía, 2006). Esto se da porque en la sociedad colombiana se ha asociado la lengua inglesa con oportunidad y progreso (García León & García León, 2012; Quintero Polo, 2009; Torres-Martínez, 2009). Por medio del discurso vehiculado por el PNB, el inglés se percibe como la única manera de formar parte del mundo globalizado (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; Fandiño, Bermúdez & Lugo, 2012; González, 2015; Guerrero, 2010), con lo que se niega la posibilidad de desarrollar la competencia plurilingüe (González de Zárate, 2007). Además, la adopción de estándares que vienen directamente de Europa implica que el referente que deben seguir los colombianos es el nivel de un hablante nativo, preferiblemente británico (Escobar Alméciga, 2013; González, 2007; Torres-Martínez, 2009).

El español o las lenguas étnicas como L1 no son parte del programa bilingüe

La mencionada hegemonía del inglés, no solo sobre otras LE sino sobre las lenguas étnicas y el español, da pie a críticas enfocadas en las consecuencias de hablar de *bilingüismo* y no incluir de ninguna forma la L1. Según los autores, en el PNB no se contempla el español ni como L1 ni como L2 en el caso de las comunidades étnicas (Escobar Alméciga, 2013; Quintero Polo, 2009), lo cual desconfigura uno de los principios de la enseñanza bilingüe (Vargas, Tejada & Colmenares, 2008), no solo porque *bilingüismo* implica dos lenguas, sino también porque el desarrollo de la L1 es fundamental para el desarrollo de la L2. Lo que sí señala el MEN, en cuanto a las comunidades indígenas, es que el bilingüismo no perjudica la adquisición de la L1 a temprana edad (Vargas et al., 2008), pero también es preocupante que la cultura no tenga su propio desarrollo a pesar de estar vinculada a la lengua, ya que los profesores enfocan sus esfuerzos en la enseñanza de una lengua y una cultura extranjera, pero dejan de lado el desarrollo de la identidad cultural propia (Cárdenas Vergaño, 2020).

El programa bilingüe no vela por el multilingüismo y la multiculturalidad

En el mismo sentido, la noción de bilingüismo conlleva la idea de que distintas lenguas y culturas pueden coexistir dentro de las comunidades y en el repertorio lingüístico de los hablantes, algo no tenido en cuenta por el

PNB. Sorprende que el bilingüismo que promueve el MEN no incluya ninguna lengua minoritaria del país (García León & García León, 2012; Mackenzie, 2020; Torres-Martínez, 2009; Usma Wilches, 2009), con lo que se infravalora a las comunidades étnicas y de discapacidad auditiva — quienes ya son bilingües— mientras se sobredimensiona a los aprendientes de inglés, que en realidad están dando los primeros pasos hacia el bilingüismo (González, 2010). Por lo tanto, hablar de bilingüismo en Colombia sin resaltar o recordar que existe el multilingüismo y la multiculturalidad invisibiliza y perjudica a las lenguas y culturas que la conforman (Ayala & Álvarez, 2005; Cruz Arcila, 2012; Escobar Alméciga, 2013; Fandiño & Bermúdez, 2016; Miranda & Valencia, 2019; Vargas et al., 2008). Incluso se afirma que la propagación estratégica del *bilingüismo* — que en realidad se limita al aprendizaje del inglés— se estaría haciendo en detrimento del pueblo y de su cultura (Areiza Londoño, 2008).

3.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje

Los resultados de los exámenes de inglés son la mayor preocupación

A partir de la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) como estándar para todo el país, se discute en la comunidad académica sobre sus implicaciones en el proceso de aprendizaje. Diversos autores denuncian que se ha dado demasiada importancia a los resultados de los exámenes para mejorar los niveles nacionales de inglés, lo que ha ocasionado que mucho profesorado acabe enseñando a sus estudiantes a presentarse a pruebas de inglés (Cárdenas, 2006), es decir, la enseñanza bilingüe no es vista como un proceso de enriquecimiento lingüístico y cultural, sino como una herramienta para lograr mejores resultados (Cisneros Estupiñán & Mahecha, 2020). Esto hace que el aprendizaje significativo, crítico e integral no tenga relevancia en el aula (Guerrero Nieto & Quintero Polo, 2009). Dicho esto, los estudiantes no son los únicos evaluados; también se ha diagnosticado el nivel de inglés de los profesores y los resultados han servido, de hecho, para juzgarlos y responsabilizarlos por el bajo rendimiento de los estudiantes (Guerrero, 2010).

Se instaure una estandarización del inglés y su enseñanza

Mientras se estandariza la habilidad comunicativa del alumnado a través de los exámenes (Cruz Arcila, 2012) –lo que demuestra que ser bilingüe es hablar de forma homogénea, según el MEN (Escobar Alméciga, 2013)–, se mide el conocimiento de los docentes sobre la metodología de la enseñanza. Este procedimiento, además, se ha dado de manera inadecuada, ya que no se ha medido lo que el docente sabe o debe saber (González, 2007). La posterior capacitación se ha llevado a cabo con cursos preparados desde Europa para promover una instrucción del inglés estándar, en lugar de una enseñanza crítica y contextualizada (Cárdenas, 2006; González, 2009). Por el hecho de medir e instruir en metodologías importadas, lejanas a la realidad colombiana (Guerrero Nieto & Quintero Polo, 2009; Usma Wilches, 2009), este proceso podría vulnerar incluso el principio básico de autonomía en la planificación por parte de los docentes.

El modelo de enseñanza no es claro o es inadecuado

Para la comunidad educativa no hay mucha claridad sobre el modelo de enseñanza que promueven los estándares del PNB. Lo que sí se ha podido inferir es que, al adoptarse el MCER, también se han tomado sus sugerencias, entre ellas los enfoques comunicativo y accional. No obstante, al no ser clara esta información, varios autores hacen sugerencias al respecto, no sin antes preguntarse qué pasa con la educación infantil bilingüe, ausente de la documentación oficial (Fandiño et al., 2012).

3.3 La relevancia del contexto colombiano

Se adoptan estándares e instrumentos de evaluación extranjeros

Como ya se ha mencionado, el corpus analizado refleja una reacción inmediata a la adopción del MCER. Entre los autores se discute que el MCER es un referente internacional que ha servido enormemente en la determinación de los niveles de inglés (Benavides, 2015), así como en el diagnóstico y la evaluación del aprendizaje y la enseñanza de los idiomas (Hernández Peña, 2007), y que ha sido el resultado de diez años de investigación (De Mejía, 2012). Sin embargo, se resalta que fueron diez años de estudio en países muy distintos a Colombia (Escobar Alméciga,

2013). El MCER no se basa en un contexto que abarque una complejidad social y educativa como la colombiana (Cárdenas, 2006; González, 2007). Es verdad que hace una aportación sustancial a la enseñanza-aprendizaje de las LE, pero no pueden efectuarse políticas educativas sin haber hecho un análisis contextual (Ayala & Álvarez, 2005). En otras palabras, se han adoptado textos, materiales y pruebas hechos por editoriales extranjeras, en lugar de adaptarlos al contexto colombiano (López, 2009; Quintero Polo, 2009; Sánchez & Obando, 2008; Torres-Martínez, 2009; Usma Wilches, 2009; Vargas et al., 2008).

Se desconoce el contexto educativo y sus necesidades

Se ha criticado que el MEN no haya tenido en cuenta el contexto educativo de cada región del país para la planificación del PNB. En el caso de la implementación de los estándares del MCER, por ejemplo, para algunos autores esta no ha sido adecuada, ya que replica ideas homogeneizadoras sobre lo que evalúan —el inglés y los métodos de enseñanza—, como si todos los métodos evaluados se pudiesen aplicar a cualquier contexto (González, 2007).

Por otra parte, para los autores analizados el MEN asume que todos los estudiantes de colegios públicos tienen acceso a los mismos materiales, con lo que estaría desconociendo las brechas que existen entre, por ejemplo, las zonas urbanas y las rurales (Guerrero, 2008). Es así como se puede percibir la desconexión de los desarrolladores del programa con respecto a las escuelas públicas y sus necesidades (Correa & Usma Wilches, 2013). No importa que el profesor tenga un nivel C2 en inglés si trabaja en condiciones precarias de enseñanza (Sánchez & Obando, 2008), tales como escaso número de horas semanales, grupos grandes, trabajo excesivo, precariedad laboral, largos trayectos de desplazamiento al trabajo y desmotivación del alumnado (Correa & Usma Wilches, 2013).

Esta descontextualización bien puede deberse a una mala gestión del PNB, o puede que sea resultado de estar en el oficio de estandarizar o generalizar todo con el pretexto de promover el proceso de globalización (Cruz Arcila, 2012), o al menos una mala interpretación de esta. Finalmente, durante la aplicación del programa CB, se cuestionó si se están

excluyendo muchos colegios de sus beneficios a causa de la llamada *focalización* —proceso de selección de colegios que tendrían beneficios para el aprendizaje del inglés, como la presencia de hablantes nativos—, la cual no había sido debidamente explicada (Miranda & Valencia, 2019).

Se desconoce el contexto socioeconómico de docentes, familias y estudiantes

El contexto educativo, que es resultado muchas veces de la administración institucional y de los gobiernos —municipal, departamental y/o nacional—, también es el reflejo de la situación socioeconómica de la comunidad, la cual a su vez es resultado de la desigualdad social del país, del conflicto armado colombiano y de una serie de políticas fallidas. Teniendo esto en cuenta, es cuestionable que los desarrolladores del PNB asuman que todos los estudiantes tienen acceso a la educación pública (Guerrero, 2008) o que las condiciones sociopolíticas y culturales no estén afectando ese acceso (Escobar Alméciga, 2013). En el caso de los docentes, por ejemplo, se les pide que adquieran cursos de actualización en metodología con descuentos obtenidos por medio del MEN. Aun así, los precios son altos para sus condiciones laborales, sobre todo para quienes no gozan de un contrato laboral fijo (González, 2009).

Situaciones como estas, en las que se desconoce el contexto económico, dan lugar a procesos de exclusión y estratificación en el aprendizaje de las lenguas (Usma Wilches, 2009). El panorama es más desfavorable en comunidades rurales, donde las instituciones educativas tienen apenas los elementos esenciales de enseñanza, caso distinto al de los colegios públicos de las ciudades (Mackenzie, 2020). De hecho, de lograrse el bilingüismo en el país, es muy probable que se dé exclusivamente en las zonas urbanas (Herazo, Jerez & Lorduy, 2012).

3.4 La planificación del programa

Se hace mal uso del término *bilingüismo*

Muy similar a la discusión sobre la hegemonía de la lengua inglesa, el uso del concepto de *bilingüismo* ha sido constantemente cuestionado por las implicaciones que tiene, como es la de simplificar un término tan complejo.

A ese respecto, los autores afirman que, en primera instancia, se puede percibir que el gobierno promueve la idea de que el bilingüismo equivale a tener un dominio del español y el inglés (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; González, 2010; Usma Wilches, 2009) o, incluso, que la enseñanza bilingüe es sinónimo exclusivamente de enseñanza del inglés (Escobar Alméciga, 2013; García León & García León, 2012; Quintero Polo, 2009; Valencia, 2013). En otras palabras, el programa nacional ha desestimado los principios del bilingüismo y las características de una verdadera enseñanza bilingüe (Cruz Arcila, 2012; Truscott de Mejía, 2007), lo que ha hecho que se piense que se puede intercambiar *enseñanza bilingüe* con *enseñanza del inglés* (Peña Dix & De Mejía, 2012).

En esta lógica tampoco se tiene en cuenta que existen diversas comunidades en Colombia que ya son bilingües (De Mejía, 2006), con lo que se demerita la diversidad lingüística y cultural del país (González, 2007). De hecho, algunos autores han propuesto que el PNB se convierta en un programa de inglés como LE y se traslade el término *bilingüe* a programas de etnoeducación (García León & García León, 2012).

Cuando terminó el gobierno que originó el PNB en 2005, la nueva administración, en respuesta a reivindicaciones de este tipo, eliminó dicho término formulando el PFDCLÉ (González, 2015) que luego pasó a ser PNI-CVW. Sin embargo, para el 2015 se reintrodujo el término *bilingüe* en el programa de CB y, ahora, en el PNB-2018, se ha retomado el nombre inicial. El programa de etnoeducación nunca fue modificado para equiparlo al prestigio que goza el bilingüismo español-inglés. Se puede concluir que, al menos en la comunidad académica, se ha logrado iniciar un debate sobre lo que significa *bilingüismo* (De Mejía, 2011).

La experiencia y participación de docentes y académicos locales es infravalorada

Es importante señalar que el PNB se creó en un proceso de política vertical (*top-down*), lo que significa que las decisiones son tomadas por las autoridades y que los actores principales son solo informados de lo que deben hacer. En este caso, el MEN tomó decisiones con asesoría de entidades extranjeras e informó a los docentes sobre los procedimientos

(Fandiño et al., 2012; Herazo et al., 2012; Mackenzie, 2020; Sánchez & Obando, 2008). Esto se vio reflejado en que los organizadores del programa, en un principio, no se preocuparon por la participación de actores educativos principales, como los docentes, (Cárdenas, 2006) y tampoco se buscó discutir o llegar a consensos con la comunidad educativa (Tejada & Samacá, 2012). Los representantes del gobierno no mostraron disposición para escuchar las voces de los docentes, sino únicamente informarles de lo que debían hacer (Quintero Polo, 2009).

Por otro lado, en la redacción de documentos oficiales, no se consideró la literatura escrita por investigadores colombianos, cuyos estudios muestran la realidad de la diversidad regional (González, 2007). En este sentido, era de esperar que la experiencia de los formadores de docentes no tuviera mucha relevancia para el MEN, relevancia que sí recibieron entidades extranjeras (González, 2007, 2009; Guerrero, 2010). De hecho, la comunidad académica en general fue invitada a participar en el PNB, pero se percibía una actitud reverente hacia los participantes extranjeros, y una actitud indiferente hacia investigadores de universidades colombianas que eran críticos. Estos investigadores, al ver esto, acabaron por alejarse del proyecto (González, 2007).

Este contraste de actitudes hacia unos y otros (Usma Wilches, 2009) deslegitimó un posible proceso basado en el contexto local y permitió el liderazgo del British Council en la puesta en marcha de la política nacional educativa (Mackenzie, 2020; Torres-Martínez, 2009). La situación poco a poco fue degenerando, hasta el punto de que, para la llegada del PFDCLE, se invitó a varios sectores de la sociedad, entre los cuales incluso estaban instituciones privadas y no educativas (González, 2015). De hecho, el PNI-CVW fue creado por una consultora extranjera en la que no figuraban contribuciones de educadores, investigadores o académicos (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016).

El desarrollo económico es prioridad en la política educativa

Desde el PNB-2005 hasta el PNB-2018, la política lingüística educativa se ha formulado en función del contexto de desarrollo económico del país (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; Cárdenas, 2006;

Fandiño et al., 2012; Miranda & Valencia, 2019; Quintero Polo, 2009; Sánchez & Obando, 2008; Tejada & Samacá, 2012; Usma Wilches, 2009). Para gran parte de la sociedad, se trata del orden normal de las cosas: la educación debe formar ciudadanos que aporten al desarrollo económico. Sin embargo, esto también implica que no se garantice un aprendizaje integral y crítico enfocado en el desarrollo individual de los aprendientes, lo que puede convertir el ejercicio educativo en una mera instrucción (Vargas et al., 2008). Para varios autores del corpus, el PNB instrumentaliza la enseñanza del inglés (Cruz Arcila, 2012; García León & García León, 2012; Mackenzie, 2020). Así, el gobierno justifica esta forma de ver la educación con la promesa de que habrá más oportunidades académicas y laborales para los futuros ciudadanos. Sin embargo, se ha observado que el mercado laboral en Colombia no necesita personas *bilingües*, pues este diferencial es en realidad poco significativo (Guerrero, 2010; Herazo et al., 2012).

En cuanto al mercado laboral internacional, se ofrecen puestos mecánicos, acrílicos, de baja remuneración y escasos —a día de hoy— (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; Gómez Sará, 2017; Valencia, 2013). En sentido contrario, para otros autores es preocupante que no se promueva una alianza entre el sector comercial y el PNB, ya que podría expandir las oportunidades de interacción con el inglés existentes en las ciudades, las cuales son mínimas (Herazo et al., 2012).

Las estrategias del programa no son apropiadas para cumplir sus metas

Se cuestiona que el PNB ha planteado estrategias en la planificación que son cuanto menos cuestionables. En primer lugar, el programa es resultado de un modelo burocrático de hacer políticas, es decir, vertical (Correa & Usma Wilches, 2013), que impide una conexión directa con los actores del campo educativo. Además, el marco teórico del programa se ha descrito de manera reduccionista, lo que, en lugar de facilitar su comprensión, ha limitado la importancia y complejidad de lo que significa *bilingüismo* (Vargas et al., 2008) y ha ocasionado, por ejemplo, que se crea erróneamente que tener profesores con niveles altos de inglés es suficiente para generar *bilingüismo* (Miranda Montenegro, 2012).

Lo más preocupante es que no se atiendan los problemas de base, entre los que se encuentran la baja intensidad horaria semanal, los grupos numerosos, la metodología de enseñanza de LE, la escasa o nula dotación de herramientas TIC y las malas condiciones laborales (Miranda Montenegro, 2012). Finalmente, cabe resaltar que los constantes cambios que el PNB ha sufrido han afectado a su continuidad, coherencia y avance (Bonilla Carvajal & Tejada-Sánchez, 2016; Gómez Sará, 2017).

3.5 La implementación del programa

No se perciben resultados significativos con la implementación del programa

Después de 16 años, los objetivos planteados no se han cumplido (Cruz Arcila, 2012; Díaz Laínes & Santana Sanabria, 2020; Miranda Montenegro, 2012; Sánchez Jabba, 2013). Estos objetivos prometían no solamente un nivel de inglés mínimo para distintos actores del sector educativo, sino también mayores oportunidades académicas y laborales (Rodríguez Buitrago, 2012) y, por lo tanto, una reducción de la desigualdad social (Tejada & Samacá, 2012). No solo no ha sido así, sino que, si se compara la educación pública con la privada, existe una brecha inmensa entre ambas. Los niveles de inglés son muy desiguales (Sánchez Jabba, 2012).

Por otro lado, ha sido la primera vez que el MEN prioriza la formación de profesores a través de los Programas de Desarrollo Profesional (PDP) para docentes (Cárdenas, 2006), llevados a cabo, además, por universidades colombianas, lo cual es muy reseñable. No obstante, dependiendo de las universidades, algunos PDP han mostrado vacíos tales como la desarticulación con las escuelas, la discontinuidad y la falta de apoyo (Correa & Usma Wilches, 2013).

Las acciones ejecutadas son cuestionables

Durante la implementación del PNB no se ha hecho un estricto seguimiento del proceso, razón por la que algunas acciones han sido mal ejecutadas o no han dado buenos resultados a pesar de su planificación. Por ejemplo, entre los autores se reconoce que, aunque la meta estaba muy bien establecida respecto al nivel de inglés (Miranda Montenegro, 2012), no

ha habido claridad en cómo ejecutar el programa o qué hacer desde las diferentes escuelas y colegios (López, 2009; Miranda Montenegro, 2012). En cuanto a las evaluaciones con las que se ha diagnosticado a los docentes, es cuestionable la falta de coherencia entre lo evaluado y lo aprendido en los estudios universitarios (López, 2009). Finalmente, según Quintero Polo (2009), los PDP con los que se capacita a los docentes carecen de reflexión, lo que los convierte en capacitaciones o entrenamientos instructivos y superficiales.

No hay un sistema fiable de evaluación del programa

El PNB no ha tenido un sistema de autoevaluación o un seguimiento externo y objetivo sobre la política nacional y su avance. La rendición de cuentas oficial no está bien documentada y se limita a veces a presentaciones en conferencias eventualmente publicadas en internet. Esta situación ha imposibilitado hacer análisis fiables de los resultados del programa (González, 2007) o desarrollar estudios profundos de los programas bilingües en cada región (Álvarez, Cárdenas & Moncada, 2015). Todo esto demuestra la necesidad de una política de evaluación e investigación sobre la implementación del programa nacional (Miranda Montenegro, 2012).

Se percibe un fin lucrativo a favor de instituciones bi- e internacionales

Al ser el PNB una política que ha estado totalmente disponible al público en todo momento, ha generado suspicacia entre quienes conocían del programa y miraban críticamente la estrecha relación que existe entre el MEN y el British Council. Por esta relación, por la innegable admiración del gobierno por la institución del Reino Unido y por las grandes cantidades de mercancía que se ha importado desde aquel país —materiales didácticos, exámenes, cursos de metodología y preparatorios para exámenes estandarizados, entre otros—, los académicos han expresado su disconformidad.

El PNB parecía obedecer a compromisos políticos o económicos con Reino Unido desde los inicios (González, 2007; Tejada & Samacá, 2012), pues su planificación contó con la asesoría permanente y principal de una de las instituciones con mayor beneficio económico. En otras palabras, es

tanto el material que se vendió con estrategias de mercadeo y promoción — como los aparentes bajos costes de los cursos de metodología que representaban el 80% del salario de un profesor de colegio público—, que para muchos se estaban promoviendo estrategias de venta con fines lucrativos dentro de una política educativa nacional que desestimaba el contexto socioeconómico de muchos municipios rurales (Gómez Sará, 2017; González, 2009; Mackenzie, 2020; Usma Wilches, 2009).

4 DISCUSIÓN

El haber escogido el inglés como *la lengua extranjera* de Colombia no ha sido en sí el problema. De hecho, esa era la decisión lógica habida cuenta del lugar que ocupa dicha lengua en el mundo. El inconveniente ha radicado en la forma poco democrática en la que se ha tomado esa decisión y en que, de haberse hecho de manera más abierta y con mayor implicación de diversidad de agentes, habrían surgido mejores estrategias para la planificación del programa e incluso la eventual integración de otras lenguas habría sido conocida y debatida oportunamente. Aún mejor, en ese espacio democrático el gobierno habría escuchado sobre la necesidad de fortalecer la calidad de aprendizaje del español como L1, como expone De Zubiría (2014), y, sin lugar a dudas, se habría dado mayor relevancia a la enseñanza bilingüe de las lenguas minoritarias, quizá no en presupuesto, pero sí en la perspectiva nacional, pues podrían haber sido parte del PNB como una rama importante de la “Colombia Bilingüe”. Adicionalmente, la diversidad cultural local y la pluriculturalidad habrían sido temas de discusión profunda en el marco de la pedagogía y el sistema educativo.

Por supuesto, todo esto habría conllevado disminuir el protagonismo del British Council, lo que habría permitido que investigadores y profesores de universidades públicas y privadas hubiesen trabajado conjuntamente. La categoría del corpus que hemos titulado “El papel de las lenguas”, por lo tanto, se torna en una gran crítica referida a la indignación por la imposición de una lengua extranjera idealista, sobre todo porque en Colombia las políticas anteriores al PNB evitaban ser excluyentes, es decir, en ellas no se hablaba del fomento del inglés específicamente, sino de una *lengua extranjera*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha visto afectado enormemente por la poca coordinación y la falta de rigurosidad en la planificación del PNB, con el consiguiente desconocimiento de la complejidad de la labor educativa. Para decirlo de otra manera, una política cuyo único sistema de medición de éxito es la puntuación de un examen estandarizado automáticamente genera presión en todas las instancias y causa prácticas indebidas, como la de enseñar únicamente para obtener una nota determinada.

Por otra parte, no se puede ignorar la gran aportación a la calidad en la educación de materiales producto de investigaciones en otros países, como las capacitaciones en metodología, los textos o el mismo MCER. Sin embargo, es imperativo ser crítico frente al uso de estas herramientas. No basta con conocer una buena práctica desarrollada a nivel internacional: es necesario cuestionar su adaptación a un determinado contexto, en este caso, el colombiano. Así, la categoría "El proceso enseñanza-aprendizaje" es una crítica a la falta de tacto y de sentido pedagógico con que se han creado las políticas lingüísticas educativas. La planificación no se ha hecho desde una perspectiva educativa, sino desde una instrumental, en la que únicamente se buscan mejores resultados cuantificables.

Resulta pues evidente, a la luz del análisis de contenido efectuado, que el contexto colombiano debe ser prioritario. No se puede desconocer la realidad tan diversa de un país que se encuentra en conflicto social. El objetivo de la mejora de la calidad educativa en un país donde la educación es un derecho es precisamente implementar acciones que brinden cada vez más igualdad de acceso, que lleven a un desarrollo continuo y que busquen desarrollar un entorno laboral y de aprendizaje digno.

En cuanto a los estándares de las lenguas, la adopción de estándares extranjeros ha sido cuestionada porque no se ha hecho de manera crítica. En el caso específico de la adopción del MCER, no solamente hubiese sido imperativo realizar una adaptación al contexto colombiano, sino que habría sido ideal sentar las bases para liderar un macroproyecto cuyo fin sea el diseño de un marco de referencia latinoamericano mediante un trabajo coordinado, como se empezó a ver en el desarrollo del Proyecto COFE-ELTO, *Colombian Framework for English* (Bastidas et al, 1992). De hecho,

desde el mismo inicio del PNB hubo voces como la del profesor Bastidas, quien propuso esta idea en un seminario del British Council en Bogotá entre 2005 y 2006 (Bastidas, comunicación personal, 16 de marzo de 2021).

La categoría “La planificación del programa” abarca las discusiones más álgidas sobre esta política lingüística, ya que se cuestiona el proceder del gobierno frente a la comunidad educativa y la sociedad, empezando por que la formulación del PNB se ha dado en el marco económico antes que en el educativo, lo cual ha llevado a fomentar una visión instrumental de la enseñanza del inglés. Además, la utilización de la palabra *bilingüismo*, sin ahondar en su complejidad y riqueza, ha tenido como consecuencia la marginalización de comunidades minoritarias ya bilingües y a ahondar en la brecha social entre las comunidades étnicas y el resto del país.

Habría sido interesante que el PNB se hubiese constituido desde un principio como una gran política lingüística educativa con tres vertientes: una enfocada en estrategias para fortalecer la LE escogida por los colegios y la L1 e ir estudiando la posibilidad de implementar una enseñanza bilingüe en aquellos colegios del país cuyo contexto así lo permitiese, otra vertiente enfocada en la enseñanza bilingüe de las comunidades étnicas con miras a desarrollar la competencia plurilingüe, y una última vertiente dirigida a los usuarios de la lengua de señas colombiana. Todo esto carece de sentido si no se hace desde una política *bottom-up* u horizontal, en la que las universidades públicas y privadas puedan aportar su pericia al desarrollo de la propuesta nacional y donde las voces de los docentes sean escuchadas para poder así trabajar con una radiografía fiable del contexto y las necesidades de cada región del país. Para culminar, es fundamental que se atiendan los problemas estructurales de la educación en Colombia antes o simultáneamente con las políticas lingüísticas y que se dé prioridad a la educación del inglés en primaria. Esta fue obligatoria desde 1994 pero, como había criticado Bastidas ya en 1995 (Bastidas, Benavides y Muñoz, 2015), no tuvo docentes preparados en dicha lengua y hasta la actualidad no ha habido avances significativos.

La categoría “La implementación del programa” de bilingüismo en Colombia, más que una categoría, es un tema que merece su propia investigación tanto a escala regional como a escala nacional. Lo que aquí se

reúne son las críticas realizadas de manera general hacia la política nacional. En primer lugar, y el hecho más importante, es que, a fecha de hoy, no se han podido cumplir las metas de ningún programa, lo que ha llevado a que el actual PNB-2018 no establezca metas cuantitativas. El PNB-2005 no tuvo una inversión real acorde con las necesidades del país; de hecho, la educación entró en un período crítico en el que se hacieron 40 y 50 estudiantes en las aulas de clase. Luego, para el PFDCLC no se realizó un diagnóstico serio y esto llevó a que se establecieran metas irreales, al igual que en el PNB-2005. Posteriormente, el PNI-CVW duró quizá menos de un año y, cuando se convirtió en CB, se establecieron nuevas metas que, aunque un poco más realistas, tampoco se alcanzaron.

También ha habido hechos cuestionables, como la exclusión de investigadores, la política vertical, la escasa atención a la educación primaria y la falta de un sistema que evalúe la implementación de la política nacional. En cuanto a los fines lucrativos dentro del programa nacional, es pertinente señalar que el gobierno colombiano siempre ha buscado fortalecer lazos comerciales con otros países, y la implementación del PNB ha sido en ese sentido una gran oportunidad. Lo cuestionable es que esos lazos se forjaran a expensas de la educación nacional, de la situación socioeconómica del país y de la infravaloración del conocimiento local. Finalmente, cabe resaltar que, por lo menos, el MEN ha trabajado por seguir formando a docentes, por dotar de materiales a varias instituciones y por crear guías curriculares y materiales acordes a una educación más completa del inglés.

5 CONCLUSIÓN

El presente artículo reporta lo que ha sido y ha significado el PNB para la comunidad académica y para las instituciones educativas públicas del país desde una perspectiva crítica.

La gran mayoría de pronunciamientos se han fundamentado en su momento y siguen estando vigentes, en especial porque los estándares que se crearon en 2006 continúan siendo el espíritu de las políticas lingüísticas, porque no se han cumplido las metas establecidas y porque la enseñanza del inglés en la primaria es ineficaz. El gobierno ha errado en llamar

bilingüe a su política de promoción del inglés como asignatura, en excluir la enseñanza bilingüe de comunidades minoritarias, en desestimar el fortalecimiento de la L1 y el enfoque pluri- e intercultural, y en poner una política lingüística educativa al servicio de la economía, cuando debe ser la economía dependiente de la formación integral escolar. Ha sido reprochable la falta de contextualización social, económica y educativa, la ausencia de seguimiento y evaluación del programa, la exclusión de voces académicas, el desconocimiento de problemas de raíz del sistema educativo y la falta de acciones adecuadas para fortalecer el inglés en la primaria.

También es importante resaltar que el PNB ha sido una política vertical y, al contrario de lo que sus siglas sugieren, no busca que en el sistema educativo se fomente la enseñanza bilingüe como tal ni que desde los colegios y universidades se construya una sociedad bilingüe. Más bien, el MEN ha buscado fortalecer la enseñanza del inglés como LE en los colegios públicos ayudándose de estrategias que son propias del bilingüismo y de la enseñanza bilingüe. Esto con el fin de mejorar la competitividad laboral del país en la globalización, entendiendo este proceso como uno de adaptación a las tendencias externas, en lugar de ser un proceso de búsqueda del lugar que tiene la riqueza cultural colombiana en el mundo globalizado. No obstante, la transformación del PNB, especialmente en CB y en el actual PNB-2018, lo ha llevado a redireccionar sus objetivos y principios. En palabras del actual gerente (Ayala y Yemail, 2020), se ha buscado implementar en la educación un enfoque intercultural en el que la cultura colombiana esté a la par con las culturas extranjeras, en el marco de la construcción de una política horizontal.

Dicho esto, también es de señalar la labor promovida desde varias secretarías departamentales de Educación, las oportunidades de formación docente y lingüística dadas a muchos docentes del país, la colaboración intersectorial nacional, la elaboración de materiales y el desarrollo de los lineamientos, currículos y orientaciones pedagógicas de CB. En el actual PNB-2018 es preciso resaltar los esfuerzos por implementar el francés en colegios públicos, la continuación de programas de formación docente, el apoyo teórico de la enseñanza a distancia y el manejo de tecnologías de la

información y la comunicación, el contenido digital —*readers* y aplicativo móvil— y demás proyectos innovadores que se vienen planteando.

Tras analizar la literatura académica sobre el PNB desde 2005 hasta 2020, se puede concluir que la comunidad científica ha realizado críticas, ha reconocido esfuerzos y ha hecho propuestas en cuanto a los siguientes aspectos: el papel que ha tenido el inglés, el español y demás lenguas locales y extranjeras en la política estatal; la manera en como se percibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ejercicio educativo, la relevancia que se ha dado y se ha debido dar al contexto colombiano, la manera en que se ha planificado el PNB y la forma en que este se ha implementado.

Finalmente, es conveniente proponer que la política lingüística nacional converja para que no solo vele por el inglés, es decir, que un programa nacional de bilingüismo trabaje por una educación bilingüe inclusiva —inglés, francés, lenguas étnicas, lengua de señas— con enfoque pluri- e intercultural, que haga esfuerzos por solucionar problemas de raíz del sistema educativo y le dé especial atención a la educación infantil, que dicha política sea horizontal o *bottom-up* y que cuente con un sistema de seguimiento y evaluación. Teniendo esto en cuenta, es de reseñar que haya en el PNB-2018 una perspectiva más pedagógica, inclusiva y democrática, con la que se busque que Colombia tenga su propio lugar dentro de la globalización resaltando su riqueza social y cultural, y en la que se incluyan otras lenguas extranjeras mediante políticas poco a poco más participativas.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9 (2), 187–202.

Álvarez, J.A., Cárdenas, M. L. & González, A. (2015). Cobertura vs continuidad: dos retos para el desarrollo profesional para los docentes de inglés en el marco de Colombia Bilingüe. En J. A. Bastidas & G. Muñoz Ibarra (Eds), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los*

docentes de inglés (119–154), San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Areiza Londoño, R. (2008). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto?: lenguas amenazadas. *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 1, 11–20.

Ayala, C. J. & Yemail, U. (2020, octubre). Necesidad de aprender lenguas extranjeras, desafíos de la enseñanza del francés en los colegios públicos de Colombia. En M. González Cepero (Moderadora), *7ª Cumbre Digital Líderes por la Educación*. Recuperado el 11 de marzo de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=OxkVyMpEsJM>

Ayala Zárate, J. & Álvarez, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7–26.

Bastidas A., J. A., Alvarado C., L. H., Ossa E., C. E., Ruiz O., G. A. & Vanegas R., L. E. (1992). *A Proposal of a Framework for the Teaching of English in the Colombian B.A. Programmes: Colombian Framework for English COFE-ELTO Project*. Londres: Polytechnic of West London.

Bastidas A., J. A., Benavides, J. E. & Muñoz Ibarra, G. (2015). Nivel de Inglés y su relación con algunas variables demográficas de los docentes de Primaria y Secundaria del Departamento de Nariño. En J. A. Bastidas & G. Muñoz Ibarra (Eds), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (57–131), Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Benavides, J. E. (2015). Las pruebas estandarizadas como forma de medición del nivel de inglés en la Educación Colombiana. En J. A. Bastidas & G. Muñoz Ibarra (Eds), *Fundamentos para el desarrollo profesional de los docentes de inglés* (29–56), San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Bonilla Carvajal, C. A. & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *PROFILE*, 18, 185–201.

- Cárdenas, M. L. (2006, enero). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Ponencia presentada en la 19th Annual EA Education Conference 2006, Perth, Australia.
- Cárdenas Vergaño, N. (2020). *Tensiones curriculares en el desarrollo de la identidad cultural para la formación de licenciados en lengua extranjera – inglés de universidades regionales colombianas*. Tesis para optar al Título de Doctor, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cárdenas, M. L., González, A. & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones para Colombia. *Folios*, 31, 49–68.
- Cely, R. M. (2007). Programa Nacional de Bilingüismo: En búsqueda de la calidad en educación. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 20–23.
- Cisneros Estupiñán, M. & Mahecha Bermúdez, M.A. (2020). Enseñanza de las lenguas en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 181–206.
- Correa, D. y Usma Wilches, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *HOW*, 20, 226–242.
- Cruz Arcila, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 125–141.
- De Mejía, A.-M. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152–168.
- De Mejía, A.-M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: imposition or opportunity? *Apples*, 5 (3), 7–17.
- De Mejía, A.-M. (2012). Academic Perspectives from Colombia. En M. Byram & L. Parmenter (Eds), *The Common European Framework of Reference: the globalisation of language education policy* (149–157). Bristol: Multilingual Matters.
- Díaz Laínes, G. & Santana Sanabria, G. P. (2020). Programa nacional de bilingüismo y el nivel de desempeño en inglés de los estudiantes en

- Colombia. En E. Bocciolesi, D. Bosetto & S. Bolognini (Eds), *Armonización pedagógica. Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación* (241–258). Bérgamo: CIELIT University Press.
- Escobar Alméciga, W. Y. (2013). Identity-forming discourses: a critical discourse analysis on policy making processes concerning English language teaching in Colombia. *PROFILE*, 15 (1), 45–60.
- Fandiño Parra, Y. J. (2014). Teaching culture in Colombia Bilingüe: from theory to practice. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16 (1), 81–92.
- Fandiño Parra, Y. J. & Bermúdez Jiménez, J. R. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 69, 137–155.
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. R. & Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15 (3), 363–381.
- Galindo, A. & Moreno, L. M. (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 18, 172–179.
- García León, J. & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47 (2), 47–70.
- Genesse, F. (2007). Entrevista con Fred Genesse. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 62–66.
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW*, 24 (1), 139–156.
- González, A. (2010). English and English teaching in Colombia: tensions and possibilities in the expanding circle. En A Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (332–351). Nueva York: Routledge.
- González de Zárate, M. (2007). Por un plurilingüismo desde la escuela primaria. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 58–60.

- González Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: between colonial and local practices. *Íkala*, 12 (18), 309–332.
- González Moncada, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching: the Case of Colombian EFL teachers' professional development. *Íkala*, 14 (22), 183–209.
- González, A. (2015). ¿Nos han desplazado? ¿O hemos claudicado? El debilitado papel crítico de universidades públicas y los formadores de docentes en la implementación de la política educativa lingüística del inglés en Colombia. En K. Aparecido da Silva, M. Mastrella-de-Andrade & C. A. Pereira Filho (Eds), *A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias* (33–54). Río de Janeiro: Pontes Editores.
- Guerrero, C. H. (2008). Bilingual Colombia: what does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *PROFILE*, 10 (1), 27–46.
- Guerrero, C. H. (2010). The portrayal of EFL teachers in official discourse: the perpetuation of disdain. *PROFILE*, 12 (2), 33–49.
- Guerrero Nieto, C. H. (2012). La enseñanza del inglés como L2: limitaciones y alcances para la formación ciudadana. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 58, 44–50.
- Guerrero Nieto, C. H. & Quintero Polo, A. H. (2009). English as a neutral language in the Colombian national standards: a constituent of dominance in English language education. *PROFILE*, 11 (2), 135–150.
- Herazo Rivera, J. D., Jerez Rodríguez, S. & Lorduy Arellano, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala*, 17 (2), 199–213.
- Hernández Peña, L. J. (2007). Pertinencia de un modelo de metodología del inglés certificado internacionalmente. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 32–35.

- Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* (28–42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.
- López, A. (2009). *Impact of a policy-driven test effort on foreign language programs in Colombian universities*. Ponencia presentada en el congreso Pensando Educación, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.
- Mackenzie, L. (2020). A Critical Evaluation of the Social Justice Implications of the Colombian Government's English-Spanish Bilingualism Policies. *Current Issues in Language Planning, 21* (2), 117–134.
- Matas Terrón, A. (2011). *Introducción a la investigación en Ciencias de la Educación*. Madrid: Bubok.
- Maturana Patarroyo, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal, 13* (2), 74–87.
- Miranda Montenegro, I. R. (2012). Insights on bilingualism and bilingual education: a sociolinguistic perspective. *Íkala, 17* (3), 263–272.
- Miranda, N. & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the "challenge": ELT policy ideology and the new breach amongst state-funded schools in Colombia. *Changing English: Studies in Culture and Education, 26* (3), 282–294.
- Peña Dix, B. & De Mejía, A.-M. (2012). Policy Perspectives from Colombia. En M. Byram & L. Parmenter (Eds), *The Common European Framework of Reference: the globalisation of language education policy* (140–148). Bristol: Multilingual Matters.
- Quintero Polo, A. H. (2009). ¿Es usted bilingüe? Concepciones y alternativas para la educación en idiomas en el contexto colombiano. *El Educador, 7*, 4–10.

- Rodríguez Bonces, M. (2011). CLIL: Colombia leading into content language learning. *Íkala*, 16 (28), 79–89.
- Rodríguez Buitrago, C. (2012). ¿Multilingüismo en Colombia?, ¿y qué pasó con el bilingüismo? *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 58, 86–87.
- Salamanca, A. (2007). Reflexiones sobre el lugar del inglés en tiempos de globalización. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 68–70.
- Sánchez Jabba, A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana* (núm. 159). Bogotá: Banco de la República.
- Sánchez Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana* (núm. 191). Bogotá: Banco de la República.
- Sánchez Solarte, A. C. & Obando Guerrero, G. V. (2008). Is Colombia ready for “bilingualism”? *PROFILE: Issues in Teachers’ Professional Development*, 9 (1), 181–195.
- Tejada, H. y Samacá, G. (2012). Algunos efectos del discurso dominante en las actitudes y expectativas de directivos docentes frente al Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). *Lenguaje*, 40 (2), 415–445.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 10 (15), 56–75.
- Truscott de Mejía, A.-M. (2007). Visiones del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 25, 36–38.
- Usma Wilches, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *PROFILE*, 11 (1), 123–141.
- Valencia, M. (2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *PROFILE*, 15 (1), 27–43.

Vargas, A., Tejada, H. & Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36 (1), 241–275.